CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

LE RÔLE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

María Ignacia Dorronzoro, Estela Klett

Klincksieck | « Éla. Études de linguistique appliquée »

2007/4 n° 148 | pages 499 à 511

ISSN 0071-190X
ISBN 9782252036105
DOI 10.3917/ela.148.0499

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-499.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.
© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

CAIRN.INFO
Chercher, repérer, avancer.

Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère

Klincksieck | *Ela*

2007/4 - n° 148

pages 499 à 511

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse:

http://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-499.htm

Pour citer cet article :

"Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère", *Ela*, 2007/4 n° 148, p. 499-511.

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

LE RÔLE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé : Dans l'article, les auteurs s'intéressent aux connaissances grammaticales et à leur rôle dans les cours de lecture-compréhension en langue étrangère lorsque cette capacité est envisagée comme séparée des autres compétences au moment de l'enseignement. On remarque l'importance de la prise en compte, dans ce genre de cours, d'une grammaire de reconnaissance qui, en général, n'est décrite ni dans les manuels ni dans les études théoriques. Les apports de divers spécialistes permettent aux auteurs de donner des précisions sur les caractéristiques de la grammaire en question et d'en proposer une définition. Elles analysent par la suite les résultats d'un travail de recherche fait avec des informateurs universitaires dans le but de faire surgir les représentations sociales concernant les moyens valables pour incorporer les éléments grammaticaux nécessaires en lecture. Leur travail se conclut sur des considérations sur de possibles interventions didactiques.

Avoir vécu une expérience ne suffit pas
pour que celle-ci devienne une expérience

Morin, 1959 : 10

1. INTRODUCTION

Dans notre pays, l'enseignement des langues étrangères (LE) à l'université envisage, dans un nombre important d'établissements, la formation des étudiants à la lecture de textes de transmission de connaissances. L'objectif de ces cours de lecture-compréhension est d'offrir aux apprenants des instruments théoriques et méthodologiques qui leur permettent de lire et de comprendre des écrits appartenant aux champs disciplinaires dans lesquels ils sont en train de se former. Dans le domaine de la didactique des langues, pendant les dernières années, on a observé un grand essor de propositions nées de l'approche communicative qui ont eu un impact considérable sur la conception de la lecture. Cependant, les changements introduits n'ont pas

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

répondu aux interrogations des enseignants quant à la place à accorder à la grammaire dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en LE. Cette préoccupation est souvent présente dans les cours de français langue étrangère (FLE) comme le signale Salins (2001 : 34). Pourtant, nous croyons qu'elle est encore plus forte en lecture-compréhension étant donné la spécificité de l'enseignement. En effet, dans ce genre de cours, il s'agit de travailler avec une *grammaire de reconnaissance* (Klett *et al*., 1994) qui n'est décrite ni dans les manuels ni dans les études théoriques, ce qui rend la situation difficile.

Dans cet article nous aborderons un sujet épineux : la place et le rôle de la grammaire dans un cours de lecture-compréhension. Nous commencerons par un volet théorique, dans lequel nous indiquerons quelques précisions sur les caractéristiques de la grammaire en question. Puis, à partir des résultats d'un travail de recherche exploratoire mené avec des étudiants universitaires débutants, nous analyserons les activités spécifiques que les apprenants croient nécessaires pour apprendre les aspects grammaticaux pertinents dans un cours de lecture en français. Enfin, et à partir de l'analyse mentionnée, nous présenterons quelques réflexions didactiques sur le sujet.

2. LES COURS DE LECTURE ET LA PLACE DE LA GRAMMAIRE

Les cours de lecture-compréhension en LE de la faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires ont une durée de 150 heures. Pendant ce temps, les étudiants doivent lire et comprendre de façon autonome des textes longs dont les sujets s'inscrivent dans les domaines de leur formation. Comme nous l'avons déjà remarqué, l'un des soucis les plus fréquents des enseignants et des apprenants est l'appropriation des éléments linguistiques et, notamment, grammaticaux. Cependant, nous tenons à signaler que, dans nos cours, il ne s'agit pas d'étudier les textes fondateurs des disciplines pour analyser le mode conditionnel, les pronoms possessifs, les adverbes ou la négation. Par contre, ces éléments et d'autres, tels que les indices iconographiques, sémantiques, pragmatiques et culturels, sont au service d'une mise en texte qui est propre au fonctionnement du langage dans un champ de référence déterminé. Notre travail didactique vise justement à favoriser, chez les apprenants-lecteurs, l'appropriation de ce fonctionnement langagier caractérisant les pratiques discursives des disciplines de formation des différents cursus.

Or, si nous nous occupons des éléments grammaticaux nécessaires à la compréhension de l'écrit, la sélection effectuée dans le système de la langue est tout à fait spécifique car elle doit répondre spécialement à cette pratique langagière. Ainsi, la plupart des problèmes que nous retrouvons au moment d'enseigner les quatre compétences n'existent pas lorsqu'on s'occupe exclusivement de lecture. Ainsi, l'emploi des trois accents, qui est compliqué dans l'apprentissage de la production écrite, ne présente aucune difficulté quand on aborde des textes écrits ; la maîtrise des pronoms « en » et « y », le genre des mots ou les prépositions, dont l'usage est si ardu à l'oral, ne sont pas problématiques en compréhension écrite.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

Dans nos classes, la sélection des éléments qui constituent ce que nous appelons « une grammaire de reconnaissance » est d'ordre empirique. En effet, on ne compte pas sur des travaux théoriques concernant ce genre de support et, à notre connaissance, il n'y a pas encore de grammaire éditée, consacrée spécifiquement à la compréhension de l'écrit. Il est important de signaler que l'expression « grammaire de reconnaissance » ne présuppose pas une attitude passive dans l'activité de lecture. Ainsi, bien qu'on ne puisse pas parler d'une production au sens traditionnel du terme (c'est-à-dire quand on parle de l'écriture matérielle), il y a un travail de construction pour atteindre le sens textuel lors de la compréhension. Cela exige, bien entendu, de nombreuses actions de la part du sujet. Les éléments grammaticaux, pragmatiques, iconographiques et culturels jouent un rôle très important dans ce travail de construction/reconstruction du sens textuel.

En ce qui concerne le mode d'appropriation des éléments grammaticaux, il est à noter que les spécialistes ont des positions variées. En effet, l'une des tendances actuelles affirme qu'on atteint la compréhension grâce au contact direct avec les textes (« *input* textuel »), ce qui permettrait d'acquérir implicitement les éléments linguistiques. Un autre courant propose, au contraire, d'encourager chez l'apprenant une réflexion systématique sur les éléments de la langue. Cette réflexion devrait commencer par l'enseignement de certaines règles de grammaire et par un vocabulaire de base permettent d'accéder à un seuil de compétence linguistique avant d'aborder la lecture des textes en LE. Il s'agirait de ce que Bange appelle des « règles pédagogiques » (Bange, 2002), règles dont le traitement aiderait l'apprenant à établir des « connaissances explicites » sur le système de la langue. Il est clair alors que ce débat, d'ordre didactique, met au cœur de la scène le statut qu'on accorde à la grammaire dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture en LE.

3. QUELLE GRAMMAIRE POUR LA LECTURE-COMPRÉHENSION ?

L'un des objectifs de ce travail est d'analyser, à partir des entretiens auprès des apprenants-lecteurs, les activités spécifiques qu'ils réalisent pour s'approprier de ce que nous avons appelé « aspects grammaticaux pertinents » (Dorronzoro et Klett, 2007 : 330). Il s'avère nécessaire alors de s'arrêter un instant sur le cadre théorique qui sous-tend la conception de ces aspects. Traditionnellement la grammaire est conçue comme l'ensemble de règles, catégories et définitions qui rendent compte du système de la langue permettant aussi bien la production que la compréhension des énoncés. Or, comme il est admis, cette reconstruction du système linguistique présente un haut degré d'abstraction puisque celui-ci n'inclut pas les différences contextuelles, c'est-à-dire les nuances individuelles, sociales et historiques qui caractérisent l'emploi du langage.

Actuellement, dans le domaine de l'enseignement de LE, il existe un accord entre les spécialistes pour admettre que les connaissances des règles d'une langue – c'est-à-dire le système dont nous avons parlé – permettent

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

d'acquérir la capacité de différencier les phrases correctes de celles qui ne le sont pas. On accepte également que cette capacité, à elle seule, se révèle insuffisante pour comprendre la pertinence des phrases dans des contextes différents. Ceci s'applique, bien entendu, au cas du processus lecteur. Si l'on tient compte alors de ces principes, l'apprentissage d'une grammaire pour la lecture en LE ne peut pas être limité à la connaissance de règles abstraites. Il s'agit, par contre, d'un apprentissage dans lequel la connaissance des normes linguistiques permettra d'attribuer du sens et de construire les significations partagées à l'intérieur d'une communauté disciplinaire.

Pour définir cette grammaire, nous n'aurons pas recours à la différence classique entre les règles explicites et implicites. Même en admettant que cette opposition existe, nous croyons qu'elle doit être relativisée et différenciée au lieu d'être conçue comme une distinction exclusive, conditionnant les pratiques didactiques (Bange, 2002 : 28). En effet, l'opposition explicite/implicite trouverait son fondement dans *le contrôle* qui apparemment caractériserait les premières et *l'automatisme* qui définirait les secondes. Or, toute action enferme un contrôle cognitif qui la distingue d'une simple réaction, voilà pourquoi l'opposition nette se voit affaiblie. En tout cas, la différence entre les deux sortes de règles devrait tenir plutôt à la nature ou modalité du contrôle, c'est-à-dire au caractère *conscient* de l'explicite et *inconscient* de l'implicite (Bange, 2002 : 26).

Quand nous parlons d'une grammaire pour la compréhension écrite en LE, nous faisons allusion, à partir des concepts de Cuq et Quéffelec (2005 : 75), aux aspects de la langue qui constituent, pour les apprenants, « un appareillage efficace pour développer la compréhension ». Dans une logique interventionniste et, en nous appuyant sur ce que les auteurs ont proposé, nous ne concevons pas la grammaire comme un savoir préfabriqué par les spécialistes, qu'on retrouve seulement dans les livres, mais comme un ensemble d'instruments de guidage, élaborés par l'enseignant pour faciliter l'activité heuristique de l'apprenant face aux textes écrits.

La grammaire que nous concevons est constituée par deux types de règles : les règles descriptives et celles appelées « pratiques » (Bange, 2002 : 29). Les premières, les plus courantes, sont celles qui décrivent l'état des choses. Elles constituent un savoir déclaratif, explicite, dont on peut rendre compte sous forme verbale. Il s'agit des règles établies par un observateur extérieur (linguiste ou enseignant), qui peuvent être apprises de manière à ce qu'on en devienne conscient même si on ne s'en sert pas dans le discours spontané. Comme exemple de ces règles, pour le cas concret de la lecture, on peut signaler celles qui régissent le fonctionnement des anaphores ou celles qui déterminent l'emploi des modes et des temps verbaux.

Les règles pratiques ne sont pas aussi connues que les premières. Elles sont orientées vers l'action et elles font intervenir des facteurs subjectifs comme l'évaluation de la situation par le sujet et son intention (par exemple, dans une situation donnée il faut faire telle chose ou telle autre). Il s'agit de consignes que l'observateur interne (l'apprenant) se donne à lui-même en

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

tant qu'agent qui a pour objectif de comprendre un texte écrit en LE. Autrement dit, ces règles indiquent des procédures à suivre dans la compréhension d'un discours, elles formulent une stratégie en vue de la réalisation d'un but dans des circonstances données (Bange, 2002 : 29-30). Ce sont des règles qui se construisent dans des situations authentiques et dont on peut prouver l'existence par la production ou la compréhension effective des énoncés sans qu'on puisse savoir comment on est parvenu à un résultat donné. Des exemples de ces règles sont, par exemple, les procédés mis en œuvre par les apprenants quand ils font l'analyse iconographique d'un texte ou quand ils établissent des rapports entre le sens de ce niveau formel et celui dérivant du niveau informatif.

4. CORPUS DE TRAVAIL ET PROFIL DES INFORMATEURS

En 2006, nous avons envisagé un travail exploratoire auprès d'étudiants universitaires dans le but de faire émerger leurs représentations sociales sur la grammaire et son enseignement-apprentissage. Notre corpus est constitué par les réponses de 60 apprenants, débutants en français, à un questionnaire introspectif lors du premier cours. Les informateurs, âgés de 25 ans en moyenne, possédaient tous des connaissances d'une langue autre que le français et certains avaient déjà suivi un cours de lecture-compréhension en anglais dans notre faculté. Nous avons travaillé avec un questionnaire en langue maternelle (LM) semi-structuré. Il combinait des choix multiples, des hiérarchisations à effectuer et des questions ouvertes visant l'expression spontanée des apprenants. L'enquête était organisée autour de quatre axes : 1) les langues étrangères connues et le niveau atteint pour chacune d'elles ; 2) le rôle attribué à la grammaire dans la lecture-compréhension ; 3) les techniques considérées valables pour l'enseignement grammatical et 4) les stratégies de l'informateur pour incorporer la grammaire. Dans le protocole, nous avons évité les mots techniques et nous avons cherché, bien entendu, à poser des questions non orientées tout en les formulant d'une manière simple.

5. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Étant donné que les représentations sociales des apprenants constituent le pivot autour duquel s'organise notre travail, nous exposerons brièvement la notion avec laquelle nous travaillons. Nous définissons la représentation sociale comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, c'est-à-dire comme une manière d'interpréter notre réalité quotidienne (Jodelet, 1994). Point d'insertion entre des aspects psychologiques et sociaux, la représentation sociale se constitue à partir de l'expérience personnelle mais aussi des informations, des opinions, des connaissances et des modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale. En tant que réalité mentale construite socialement, la représentation sociale est le résultat d'un processus d'élaboration cognitive et symbolique qui oriente les comportements. Comme Bourdieu (1987 : 69), nous croyons que la vie sociale est le fruit des représentations qui la font vivre. Selon

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

Zarate (1993 : 29) : « Les représentations sociales constituent un mode à part entière de la connaissance de la réalité. » C'est pour cette raison qu'avant de commencer un cours de LE, il s'avère très utile de connaître, au moins en partie, les représentations sociales des apprenants concernant le processus d'enseignement-apprentissage. Une distance trop grande entre les préconcepts des enseignants et ceux des apprenants peut perturber le travail que ces coéquipiers doivent mener à bien ensemble.

6. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Compte tenu de l'extension de ce travail, nous ne traiterons que certains aspects de l'enquête effectuée. Les questions, formulées en espagnol, ont été traduites pour faciliter la compréhension de notre texte. Le premier item était le suivant :

> Vous commencez aujourd'hui un cours de lecture en français. Pour comprendre des textes, quels sont les aspects les plus utiles ? À partir des items ci-dessous, établissez une hiérarchie de 1 à 5. Le numéro 1 correspond à l'aspect que vous considérez le plus important :
>
> – l'organisation textuelle
> – les connaissances disciplinaires
> – les connaissances générales
> – le lexique
> – la grammaire.

Dans la hiérarchisation demandée on peut observer l'importance que les apprenants accordent à la grammaire dans le processus lecteur. En effet, un tiers des étudiants lui attribue la première position, un autre tiers la deuxième place et, enfin, pour 15 % des informateurs, la grammaire occupe la troisième. Ces résultats nous permettent d'inférer que l'objet d'études du cours de lecture serait majoritairement assimilé aux connaissances grammaticales. Une interprétation possible pourrait être associée au fait que 25 % des enquêtés, au moment de la collecte des données, avaient peu fréquenté le milieu universitaire car c'étaient des débutants ayant suivi deux ou trois cours généraux. En conséquence, ils ne connaissaient pas encore les modes de fonctionnement du langage disciplinaire, les genres qui lui sont propres et, bien évidemment, la rhétorique particulière à partir de laquelle s'organisent les idées dans le champ de référence.

Par ailleurs, en ce qui concerne les connaissances préalables des étudiants en LE, il est à signaler que les représentations relevées montrent un apprentissage fondé uniquement sur la maîtrise du code linguistique, comme si ce genre de connaissance pouvait garantir *per se* une compréhension pertinente. Cette idée est renforcée par le pourcentage d'apprenants qui attribuent beaucoup de poids au lexique dans l'apprentissage de la lecture : 20 % des informateurs le situent au premier plan dans la hiérarchisation demandée. Nous aurions ainsi des indices du côté de la grammaire et du lexique qui confluent vers une représentation du processus lecteur

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

linéaire où l'on avance mot à mot en décelant *toutes* les structures, une à une. En d'autres mots, pour comprendre et interpréter le texte, le lecteur s'appuierait essentiellement sur les signes graphiques. Dans cette représentation, la LE ne se présente pas comme un tout mais comme un vaste ensemble de parties. On suppose alors que l'identification des unités minimales, c'est-à-dire des connaissances explicites d'ordre verbal, permettrait à l'élève de développer des stratégies pour comprendre le texte et assurer son interprétation.

Nous analysons maintenant les réponses données à une autre question :

> Pour que vous puissiez apprendre la grammaire du français dans le cours de lecture, qu'est-ce que l'enseignant devrait faire ? Numérotez les items de 1 à 7, 1 étant le plus important :
>
> – donner des listes de structures avec un contexte élucidant
> – faire des tableaux de synthèse avec des problèmes grammaticaux
> – comparer des structures de la langue étrangère et de la langue maternelle
> – expliquer les verbes et les conjugaisons
> – donner des listes de structures et les traduire
> – montrer et expliquer des éléments grammaticaux dans les textes que l'on lit en classe
> – demander aux apprenants de reconnaître les éléments grammaticaux qu'il vient d'expliquer dans des textes.

Les réponses données correspondent à celles de la section analysée précédemment. Ainsi, dans la liste fournie avec les possibles activités de l'enseignant pour favoriser l'internalisation des éléments grammaticaux, le choix des étudiants porte sur « donner des listes de structures avec un contexte élucidant ». En effet, 45 % des enquêtés attribuent à cet item la position numéro 1 de la hiérarchisation et 25 % lui accorde la deuxième position. Par ailleurs, les apprenants ont une valorisation très positive de l'item : « expliquer les verbes et les conjugaisons ». Il obtient la position 1 de l'échelle (23 %) ou bien le rang numéro 2 (20 %).

Il est à noter que les verbes des items sélectionnés par les enquêtés « donner » et « expliquer » supposent l'action exclusive de l'enseignant. À notre avis ces réponses montreraient une conception empiriste de l'apprentissage, dans laquelle l'élève se voit comme un récipient vide qui recevrait passivement les contenus transmis par l'enseignant et les apprendrait de façon spontanée, tel qu'ils sont énoncés par ce dernier. On peut observer également que les informateurs ne se penchent jamais sur un item où les concepteurs de l'interview cherchaient à les impliquer. Tel est le cas de l'exemple : « demander aux apprenants de reconnaître les éléments grammaticaux qu'il [le professeur] vient d'expliquer dans des textes. » On pourrait alors signaler que, selon cette apparente transparence du processus d'enseignement, l'acquisition des connaissances proviendrait de la simple reproduction guidée des modèles auxquels on expose l'apprenant. La fonction de l'enseignant consisterait à *remplir* des vides en matière de connaissances en transmettant des contenus fragmentés qui s'assembleraient par la suite dans la tête de l'apprenant. Dans

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

la même optique, il semblerait que l'apprentissage, entendu comme l'image spéculaire de l'enseignement, soit conçu comme l'accumulation de connaissances successives présentées dans la classe. Il s'agirait d'un apprentissage de type associatif réalisé de façon continue à partir de la juxtaposition d'éléments – dans ce cas, des unités linguistiques – telles des briques que l'on monte pour bâtir une maison.

Regardons de près maintenant la dernière question de notre analyse.

> Comment ferez-vous pour retenir la grammaire que l'on verra dans le cours ? Quels procédés utiliserez-vous ?

Étant donné qu'il s'agissait d'une question ouverte et qu'on demandait aux apprenants de donner le maximum de détails sur les procédés, les réponses obtenues sont riches et variées. Un premier constat est que tous les informateurs, même ceux qui déclarent ne pas savoir comment faire pour internaliser des connaissances grammaticales (3 cas sur 60) fournissent des propositions. Il s'avère intéressant d'observer le sémantisme des verbes utilisés pour introduire les concepts. D'un côté, nous avons des verbes d'opinion : « Je crois que le procédé c'est retenir ce qu'on a vu » (L7)[1] ; « Je crois que je devrai relire d'une classe sur l'autre » (L20) ; « La lecture est le principal procédé, je pense, pour acquérir » (L51). Puis, on peut observer des verbes qui expriment le désir : « J'espère au moins pouvoir lire quelques textes » (L 27) ; « Grâce à la lecture et aux exercices, j'espère incorporer les notions vues dans le cours » (L43). Mais, les verbes les plus fréquents sont ceux qui indiquent un effort : *tenter* est utilisé 9 fois, *essayer* a 14 occurrences et, enfin, *tâcher* en a 2. Notons aussi *faire de son mieux* et *s'efforcer* utilisés plusieurs fois.

Voyons de près quelques exemples : « J'essaierai de comprendre en comparant la LM et la LE avec des tableaux de synthèse » (L13) ; « Je m'efforcerai de faire des tableaux » (L40) ; « Je tâcherai de faire des exercices pour associer les structures rapidement » (L17) ; « Je ferai de mon mieux pour garder en mémoire ce que j'ai lu en faisant d'autres lectures » (L38). Ces données indiquent que 40 % des informateurs se représentent la tâche demandée comme complexe, exigeante et, dans certains cas, difficile à atteindre. Les énoncés traduisent en plus une certaine insécurité de la part des étudiants et le besoin d'un travail assidu. Les locutions et les formes verbales utilisées en rendent compte : « Relire au jour le jour » (L20) ; « Faire les exercices progressivement, sans perdre le rythme et la régularité » (L8) ; « Pratiquer la langue toutes les fois que l'occasion se présente » (L11) ; « Faire et refaire beaucoup de fois » (L33) ; « Assister à tous les cours » (L34) ; « Revoir les cours déjà suivis » (L37) ; « Lire sans arrêt, être en contact avec la langue » (L50) ; « Je sais qu'on ne peut jamais arrêter la pratique de la langue car celle-ci peut *s'oxyder* (sic) facilement » (L59). Le manque de certitudes sur les procédés à utiliser est corroboré

1. Les informateurs portent un numéro de reconnaissance, précédé de la lettre L qui indique « lecteur ».

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

par d'autres propositions où les apprenants utilisent le mode conditionnel, les verbes « pouvoir » et « supposer » ou bien des adverbes de probabilité. Par exemple : « Je pourrais probablement faire des fiches, organiser des tableaux » (L31) ; « J'imagine que le procédé à utiliser consisterait à se souvenir de ce qu'on a vu en classe » (L7) ; « Je mettrais en pratique différents procédés » (L9), « Je concevrais probablement des fiches avec le vocabulaire, les structures et les verbes » (L60) ; « Je suppose que je regarderais les listes et je les lirais à haute voix » (L25).

L'analyse des moyens proposés pour stocker en mémoire la grammaire, nous montre que les informateurs sont conscients de la difficulté que suppose l'internalisation des connaissances. Mais, alors qu'ils parlent d'un travail assidu et répétitif, ils ne fournissent pas de propositions concrètes. Les verbes des énoncés n'ont pas de complément et nous constatons une haute fréquence de formes générales : « étudier », « mémoriser » ou « revoir » (27 occurrences, au total). Quand les propositions faites sont plus tangibles, les représentations des apprenants se rattachent, d'abord, à un accroissement de l'activité de lecture (23 occurrences). Il s'agit de lire des textes (sans spécification) ou bien de faire des lectures pour y reconnaître les structures traitées dans les cours. Les étudiants disent : « Lire des textes est essentiel » (L36) ; « Faire des lectures du texte français en faisant attention aux structures grammaticales acquises » (L2). Sur ce point, il nous semble pertinent de signaler que le désir d'augmenter le contact avec la langue pousse certains étudiants à envisager l'incorporation de chansons, d'émissions de télé ou de films (6 occurrences). On pourrait se demander si les étudiants imaginent vraiment une complémentarité des compétences réceptives (comprendre l'écrit et l'oral) ou s'il s'agit de leur désir caché d'aller au-delà de la lecture, considérée souvent comme « un choix restreint et quelque peu frustrant » (Klett, 2006).

Dans l'éventail de propositions des informateurs pour assimiler la grammaire, la tendance observée en seconde position est la préparation de tableaux synoptiques, de fiches, de listes explicatives, de synthèses ou d'exemples sur les éléments grammaticaux (20 occurrences). Ils proposent également de faire des exercices (12 occurrences). Pourtant, on ne précise pas quel genre d'activité pourrait convenir à un cours de lecture-compréhension. On observe encore une fois des idées très générales et la responsabilité transférée à l'enseignant. Les informateurs signalent : « Faire les exercices du cours » (L8) ; « Faire les exercices en appliquant des concepts de ma discipline » (L12) ; « Faire les exercices que l'on donnera » (L17) ; « Pratiquer avec intensité les exercices que l'on proposera » (L33). Enfin, on a constaté que les apprenants proposent de comparer la LM et la LE (9 occurrences) : « Chercher des similitudes et des différences entre les langues. Comme il s'agit des langues latines, cela peut aider pour se rappeler » (L2) ; « J'essaierai de comprendre en comparant avec la LM » (L13). D'autres propositions, « Se servir du dictionnaire » ou bien « Fixer les structures en cherchant un contexte », obtiennent un nombre très faible d'occurrences.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

7. INTERVENTIONS DIDACTIQUES

À partir de l'analyse effectuée, nous ferons ici une réflexion didactique sur le problème de l'apprentissage de la grammaire dans le cours de lecture dans le but de prévoir des interventions facilitant le passage de « la règle enseignée » à ce que nous appelons « la règle apprise ». En d'autres termes, nous nous proposons d'aider l'apprenant à devenir « un observateur interne » qui régule ses propres comportements verbaux en LE.

En reprenant le débat déjà entamé, il est pertinent de rappeler que l'enseignement grammatical est très discuté par un courant important de chercheurs sur l'acquisition des LE. En effet, certains spécialistes considèrent que les règles explicites ne servent à rien (ou, en tout cas, ont une valeur négligeable) dans « le monde du langage qui ne connaît pas de règles » (Sharwood Smith, 1994). Pour eux, l'essentiel de l'acquisition se joue dans « l'implicite » comme le signale Carroll (1995). En partant d'une position chomskyenne qui nie la perméabilité entre les connaissances implicites et explicites, ces chercheurs soutiennent que la maîtrise du langage écrit en LE dérive exclusivement du savoir implicite, c'est-à-dire, d'un savoir acquis inconsciemment, incident d'un savoir procédural. Ce savoir implicite, profondément ancré chez le sujet et constituant sa compétence linguistique, lui accorde le contrôle de la langue. Dans ce cadre, l'apprentissage conscient et délibéré de règles explicites provenant de l'extérieur et, par conséquent externes au sujet, ne pourrait fournir à l'apprenant qu'un savoir de type encyclopédique lui permettant seulement un constat postérieur à la lecture (Bange, 2002 : 24).

Notre position par rapport à l'enseignement grammatical se trouve diamétralement opposée à la position que nous venons d'exposer. Nous croyons avec Bange (*ibid.* : 26) qu'il existe un va-et-vient entre les savoirs explicites et implicites. En fait, nous considérons que les connaissances implicites et explicites peuvent être placées sur une échelle graduelle. Ce qui est *implicite* se trouve à l'un des extrêmes : l'utilisation d'une règle se fait sans qu'il y ait réflexion. À l'autre bout se situe ce qui est *explicite* : là il est possible de décrire la règle en termes métalinguistiques. Entre les deux pôles se situent des états intermédiaires. Quand on est voisin de l'extrême implicite, il est possible de décider si le discours est conforme ou non à la règle alors qu'en approchant de l'extrême explicite, le sujet est en mesure de décrire la règle avec ses propres mots. Dans cette échelle graduelle, selon Bange, la distinction entre l'implicite et l'explicite n'est pas entendue comme une différence catégorique entre deux classes s'excluant entre elles mais comme un passage progressif et échelonné. L'auteur affirme qu'il n'y a pas d'hétérogénéité radicale entre « implicite » et « explicite » puisque dans les deux cas il s'agit d'activités de contrôle (*ibid.* : 25).

Ainsi, en fonction des tendances observées et des principes théoriques auxquels nous adhérons les interventions didactiques dont l'objectif est de contribuer à l'appropriation des éléments grammaticaux s'avèrent, pour nous, pertinentes et nécessaires. Il va de soi que ces interventions doivent avoir certaines caractéristiques les situant dans une conception interactionniste du

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

processus d'enseignement-apprentissage. Dans ce cadre, ce qui détermine l'apprentissage n'est ni totalement d'ordre externe (façon de présenter la langue à l'apprenant, règles enseignées), ni totalement d'ordre interne (structure cognitive du sujet, règles implicites). Il s'agit d'une interaction de facteurs externes et internes (Fijalkow, 2000 : 97).

Notre proposition prévoit un double travail qui intègre les connaissances implicites avec les règles. À notre avis, celles-ci sont utiles pour la reconstruction du sens au sein des genres traités car nous sommes persuadées qu'il existe un certain nombre de régularités grammaticales dont la (re)connaissance peut faciliter la compréhension en LE. Pour mener à bien le travail prévu, on doit commencer par des activités de lecture de textes complets. Les techniques proposées gardent une relation étroite avec ce qu'on lit et, également, avec le but de la lecture. Sur cette base procédurale s'articulent alors des interventions d'ordre déclaratif, c'est-à-dire, des médiations de l'enseignant concernant le contexte de réception du texte, le projet de lecture et la fonction de l'écrit qu'on est en train de lire. Sans oublier les facteurs mentionnés, on encourage aussitôt la réflexion des élèves sur leurs propres procédés d'apprentissage (aspect métacognitif) et sur la langue (aspects grammaticaux).

Les actions tutélaires de l'enseignant, basées sur un travail d'intégration de connaissances de différente nature, partent des prémisses que les étudiants d'une LE ne se trouvent pas dans la même situation que les enfants face à leur LM. Les apprenants d'une LE *savent,* plus ou moins, qu'une langue est un système avec des règles et des régularités. En effet, grâce à l'apprentissage de la LM, à l'école qui a fourni des principes interprétatifs généraux, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, enfin, grâce à la réflexion sur la langue qui accompagne ces activités verbales, les élèves d'une LE possèdent déjà les fonctions psychiques supérieures, selon les termes de Vigotsky (1988). Nous retenons en particulier deux aspects : l'attention volontaire et la capacité de résoudre des problèmes. Ces acquis modifient de façon considérable les conditions de l'apprentissage car ils impliquent nécessairement une réflexion sur la langue et sur la manière d'apprendre. Ainsi, les dimensions métalinguistique et métacognitive ont une grande importance dans notre conception de l'enseignement de la lecture sans que cela suppose, bien entendu, une exclusion de l'aspect intuitif de l'apprentissage.

Ce que nous venons de dire suppose que l'enseignant ne pourra pas se contenter d'énoncer des règles impératives sur des aspects particuliers. Nous croyons que la substitution du point de vue de l'observateur interne – l'apprenant qui construit petit à petit son propre système linguistique – par celui de l'observateur externe (l'enseignant qui donne la règle abstraite) est à la base de beaucoup d'échecs dans l'apprentissage guidé. L'observateur externe imagine qu'il transmet des informations essentielles pour obtenir un comportement convenable de l'élève. Il ignore cependant que son action devrait tendre à pourvoir l'apprenant d'éléments d'orientation au sein de son domaine cognitif. En définitive, la connaissance dépend du sujet et, comme on le sait, tout apprentissage est nécessairement autonome.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

De nos jours, de nombreuses recherches indiquent que la compréhension des textes lus progresse quand le lecteur connaît les processus mis en marche. Ce genre de savoir lui permet, en cas de blocage ou de difficulté, d'intervenir de façon spécifique face à un problème donné. Ces constats ont donné lieu à la préparation d'interventions dont la finalité est d'expliciter les processus de construction de sens. Cet outil didactique sert soit pour évaluer la propre lecture, soit pour faire émerger chez le lecteur la conscience métacognitive relative à sa/ses manière(s) de lire. En ce qui concerne les règles implicites, nous considérons que le rôle de l'enseignant consiste à aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils *savent déjà faire*. Cela revient à dire qu'ils seront à même de passer des savoirs procéduraux pratiques aux savoirs déclaratifs théoriques.

8. CONCLUSIONS

Pour conclure nos réflexions, nous voudrions insister, une fois de plus, sur l'importance de la connaissance des représentations sociales des étudiants sur l'apprentissage de la lecture en LE, et dans ce cas particulier, sur le rôle qu'occupe la grammaire dans la compréhension de l'écrit. En effet, tel que nous l'avons observé dans les résultats de l'enquête réalisée, les apprenants considèrent que les connaissances grammaticales constituent un pilier fondamental au moment de lire en LE. Au cours des leçons, il s'avère très rentable alors de consacrer des moments de réflexion afin de déceler les multiples composantes du processus lecteur, en dehors des connaissances grammaticales. Il s'agit d'observer leur sens précis et leur façon d'interagir dans le cadre d'un cursus universitaire. Nous croyons que l'analyse minutieuse des présupposés des élèves ainsi qu'un regard critique sur notre propre pratique peut nous aider à démonter les représentations réductrices que nous avons identifiées chez nos informateurs et à réorienter le processus d'enseignement-apprentissage.

María Ignacia DORRONZORO et Estela KLETT
Université de Buenos Aires

RÉFERÉNCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANGE, P. 2002. « L'usage de la règle dans l'enseignement de la langue étrangère », dans F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 21-36.

BOURDIEU, P. 1987. *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.

CARROLL, S. 1995. « The Irrelevance of Verbal Feedback to Language Learning » dans L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith, M. (dir.), *The Current State of Interlanguage Studies : studies in Honor of W.E. Rutheford*. Amsterdam : Benjamins, p. 73-88.

CUQ, J., QUÉFFELEC, A. 2005. « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde », *Le français dans le monde,* numéro spécial janvier, p. 75-84.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)

DORRONZORO, M.-I., KLETT, E. 2007. « Lectocomprensión en lengua extranjera y enseñanza gramatical. Reflexiones teórico-metodológicas », actes du congrès : *Caminos para la construcción del mundo*. Catamarca : Editorial Científica Universitaria, p. 329-342.

FIJALKOW, J. 2000. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur**.**

JODELET, D. (éd.). 1994 [1989]. *Les Représentations sociales*. Paris : PUF.

KLETT, E. *et al*. 1994. « Pour une grammaire en vue de la reconnaissance », *Revue de la SAPFESU*, année XII, p. 100-105.

KLETT, E. 2006. « Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université : quelles représentations sociales ? », actes du colloque international : *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : École polytechnique, 14-15 septembre 2006. Sous presse.

MORIN, E. 1991 [1959]. *Autocritique*. Paris : Points Essais.

SALINS, G.-D. (de). 2001. « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue française*, n° 131, p. 23-37.

SHARWOOD SMITH, M. 1994. **«** The Unruly World of Language **»** dans N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Learning Languages*. Londres : A. P, p. 33-43.

VIGOTSKY, L. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelone : Grupo Editorial Grijalbo.

ZARATE, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

© Klincksieck | Téléchargé le 05/06/2022 sur www.cairn.info (IP: 18.206.237.34)